

Escola do campo: perfil ante a qualificação e desafios dos educadores e da escola

Rural school: profile front the qualification and challenges of educators and the school

Escuela rural: perfil ante la cualificación y retos de los educadores y de la escuela

Débora Guimarães de Almeida¹

<https://orcid.org/0009-0009-4254-3592>

Bruno Cardoso de Menezes Bahia²

<https://orcid.org/0000-0002-8976-0035>

Eduardo Jordan da Silva Aguiar³

<https://orcid.org/0000-0002-9016-0790>

Gilmar Ferreira Vita⁴

<https://orcid.org/0000-0001-9479-6414>

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: debyufrj2012@hotmail.com.

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: brunobahia.ufrj@gmail.com.

³ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: eduardojordansa@yahoo.com.br.

⁴ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: gilmarferreiravita@yahoo.com.br.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a existência de formações qualificadas para docentes que atuam na prática pedagógica de Escola do Campo. Além disso, teve como objetivos específicos: observar como se deram essas qualificações; avaliar os conflitos ideológicos, sociais e políticos que os docentes travam no atual panorama político educacional brasileiro, no que diz respeito à Educação do Campo e aos movimentos sociais; identificar a importância do diálogo constante da escola com os movimentos sociais, demandantes da Educação do Campo; e evidenciar os desafios da escola relativos ao compromisso para uma Educação do Campo igualitária e emancipatória. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com utilização de entrevista e questionários para levantamento dos objetos junto aos docentes da escola selecionada. Como resultado, ficou demonstrado que: a formação, na realidade



pesquisada, não é plenamente baseada nas práticas pedagógicas de ensino para o campo; a escola somente forneceu uma qualificação direcionada no ano de 2011; os conflitos vivenciados pelos docentes passaram pela falta de consideração por trabalhos com conteúdo agrícola, ausência de conhecimentos para trabalhar a pedagogia da terra etc.; existe falta de comunicação entre a escola e os movimentos sociais do campo; os desafios da escola por uma educação igualitária e emancipatória se relacionaram, entre outros fatores, à ausência de propostas de ensino que contemplem a realidade do campo e a qualificação de profissionais.

Palavras-chave: Escola do Campo. Educação do Campo. Qualificação Docente. Assentamento Campo Alegre.

Abstract

This research had as main objective to investigate the existence of qualified formations for teachers who work in the pedagogic practice of Rural School. Furthermore, it had the following specific objectives: to observe how these qualifications came about; to evaluate the ideological, social and political conflicts that teachers have in the current Brazilian educational political panorama, with regard to rural education and social movements; to identify the importance of the constant dialogue of the school with the social movements, demanders of Rural Education; and to highlight the challenges of the school related to the commitment to an egalitarian and emancipatory Rural Education. It was a qualitative research, with the use of interview and questionnaires to survey the objects with the teachers of the selected school. As a result, it was demonstrated that the formation, in the reality researched, is not fully based on the pedagogical practices of teaching for the field; the school only provided a targeted qualification in the year 2011; the conflicts experienced by the teachers passed for lack of consideration for work with agricultural content, lack of knowledge to work the land pedagogy etc.; there is a lack of communication between the school and the rural social movements; the school's challenges for an egalitarian and emancipatory education were related, among others factors, to the absence of teaching proposals that contemplate the reality of the field and the qualification of professionals.

Keywords: Rural School. Rural Education. Teacher Qualification. Campo Alegre Settlement.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal investigar la existencia de formaciones calificadas para profesores que trabajan en la práctica pedagógica de la Escuela del Campo. Además, tuvo como objetivos específicos: observar cómo fueron dadas esas calificaciones; evaluar los conflictos ideológicos, sociales y políticos que los profesores han librado en el actual panorama político educativo brasileño, refiriéndose a la Educación del Campo y movimientos sociales; identificar la importancia del diálogo constante de la escuela con los movimientos sociales, demandantes de la Educación del Campo; y destacar los desafíos de la escuela relacionados con el compromiso por una Educación del Campo igualitaria y emancipadora. Se trató de una investigación cualitativa, con el uso de entrevista y cuestionarios para levantamiento de los objetos junto con los profesores de la escuela seleccionada. Como resultado, se demostró que: la formación, en la realidad investigada, no está totalmente fundamentada en prácticas pedagógicas de enseñanza para el campo; la escuela solo entregó una calificación específica en 2011; los conflictos vividos por los profesores pasaron por la falta de consideración por los trabajos con contenido agrícola, ausencia de conocimiento para trabajar la pedagogía de la tierra etc.; existe una falta de

comunicación entre la escuela y los movimientos sociales del campo; los desafíos de la escuela para una educación igualitaria y emancipadora estuvieron relacionados, entre otros factores, con la ausencia de propuestas pedagógicas que contemplan la realidad del campo y la calificación profesional.

Palabras clave: *Escuela del Campo. Educación del Campo. Cualificación Docente. Asentamiento Campo Alegre.*

1 Introdução

O entendimento sobre Educação do Campo está ligado ao conceito de população do campo, já que a finalidade da educação é desenvolver plenamente o sujeito, considerando as especificidades locais e regionais. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) apresentou em 2010 a seguinte definição, em termos de nativos do campo:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010, p. 1)

Como se percebe, a população do campo apresenta características específicas, de modo que seu processo de ensino-aprendizagem demanda atenção especializada, que atenda às reais necessidades dos sujeitos do campo. Para isso, defende-se como essencial que o docente possua formações que o capacitem a ampliar o olhar e a desenvolver competências para entender que o processo educativo do campo, especialmente no Brasil, está ligado a um processo de lutas, resistências e embates em prol da garantia de direitos.

Mas a visão técnica da profissão docente ainda é persistente e precisa ser vencida. Tal visão é coordenada por gestores que constroem escolas objetivando números, matrículas, aprovações em grandes concursos. Esses gestores orientam o trabalho pedagógico dos docentes a partir de uma metodologia pronta e sem autonomia em sala de aula. As turmas aprendem exatamente o mesmo conteúdo, independentemente dos interesses e singularidades dos discentes (Romanowski, 2006; Leal; Santos, 2022).

É exatamente isso que ocorre em grande parte das escolas. A autonomia do trabalho docente é totalmente inexistente e, no seu lugar, entra uma prática pedagógica mecânica, não

pensante, e sim reprodutora e apoiada em “especialistas”, que trazem novos “métodos” a cada ano.

Arroyo (2012) escreveu sobre como superar essa prática generalizada da formação docente, que normalmente se dá pela disponibilização de material, pelas secretarias de Educação, para docentes que lecionam nas diversas modalidades de ensino (Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos). O autor explicou que tal material, por não ser específico dessas modalidades, acaba sofrendo “adaptações” que não satisfazem à demanda pedagógica. Assim, ele reafirmou a necessidade de formação específica para as modalidades:

Na história do ruralismo pedagógico nos anos de 1940, houve tentativas de formar professores para a especificidade das escolas rurais: porém, venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos (Arroyo, 2012, p. 359)

Para que não ocorra essa estruturação generalista, faz-se necessária a implementação de cursos de formação para lecionar no campo ou na modalidade em que o docente for atuar, pois a condição docente é diversa, múltipla e específica. Existem muitas modalidades, situações e realidades de ensino.

Aqui, advém a presença do Estado, quando do gerenciamento de uma formação continuada. Arroyo (1999) afirmou que a escola está na fronteira dos direitos, e os docentes não são culpados pela realidade. Cabe aos órgãos gerenciadores da educação proporcionar processos formativos para a melhoria da qualidade da educação.

A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e os adultos do campo? (Arroyo, 1999, p. 19).

Portanto, para que sejam superados todos os problemas que envolvam falta de oferta e condições de formação, existe a necessidade de o Estado, primeiramente, superar seu

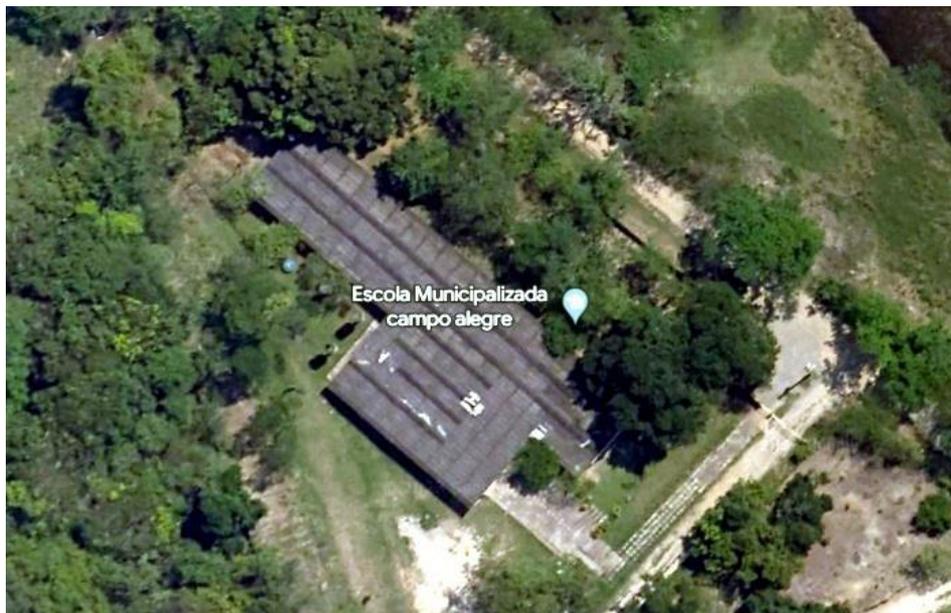
entendimento de que o docente é aquele que recebe orientações e tarefas para cumprir em sala de aula (Machado, 2010; Moura e Santos, 2012).

É preciso haver autonomia para o trabalho pedagógico tanto em Escolas do Campo quanto em escolas da cidade. Essa autonomia não acontece quando uma secretaria de Educação envia um projeto pedagógico anual idêntico para todas as escolas. A autonomia não acontece quando uma secretaria publica editais idênticos para concursos do magistério para docentes do campo e da cidade. A autonomia não acontece quando a formação e as orientações não contemplam as especificidades dos povos do campo (Arroyo, 2007; Moura e Santos, 2012).

Exposto o cenário, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a existência de formações qualificadas para docentes que atuam na prática do campo da Escola Municipalizada Campo Alegre, situada em assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Como objetivos específicos, esta pesquisa buscou: observar como se deram as qualificações docentes; avaliar os conflitos ideológicos, sociais e políticos que os docentes travam no atual panorama político educacional brasileiro, no que diz respeito à Educação do Campo e aos movimentos sociais; identificar a importância do diálogo constante da escola com os movimentos sociais, demandantes da Educação do Campo; e evidenciar os desafios da escola relativos ao compromisso para uma Educação do Campo igualitária e emancipatória. Esta pesquisa é originária de dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A escola selecionada para empreender tal investigação foi a Escola Municipalizada Campo Alegre (EMCA) (Figura 1), legalizada no dia 16 de janeiro de 1995, através do ofício 339/GP/93, enviado pela Fundação Educacional e Cultural de Nova Iguaçu (FENIG), que faz parte da estrutura da prefeitura de Nova Iguaçu, e pelo então prefeito ao governador do estado do Rio de Janeiro à época. A escola está localizada desde sua fundação, em 1986, no Assentamento Campo Alegre, em Nova Iguaçu, e é resultado de muitas lutas por terra e por educação, protagonizadas por camponeses locais (Lima, 2020; Martins, 2020).

Figura 1 – Escola Municipalizada Campo Alegre (EMCA), no bairro Campo Alegre, em Nova Iguaçu, RJ.



Fonte: Google Earth (2023).

Como todas as escolas originárias de assentamentos do MST, essa também passou e passa por grandes desafios, entre eles: evasão de estudantes, mudando para a cidade em busca de emprego e remuneração, para sustentar a si mesmos e a seus familiares; falta de material pedagógico, alimentação e espaço físico estruturado para o ensino; ausência de uma educação pautada na realidade do campo, que valorize a cultura e o trabalho; pequenos ou quase nulos investimentos; carência de profissionais educadores com formação apropriada para a realidade do campo; falta de condução para estudantes, que às vezes precisam andar por quilômetros; etc. Assim, além de outros objetos discutidos nesta pesquisa, ela também procurou dialogar sobre aspectos específicos citados pelos docentes quando da menção aos desafios vivenciados pela escola e por eles próprios (Lima, 2020; Martins, 2020).

2 Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida entre 2018 e 2020, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) do Instituto de Agronomia da UFRRJ, que se localiza no município de Seropédica, RJ. Teve como *locus* experimental a Escola Municipalizada Campo Alegre.

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com base no método de estudo de campo.

Minayo (2007, p. 21) caracterizou a pesquisa qualitativa como aquela que “[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Segundo o autor, ela se baseia em linguagens que se ligam a “[...] conceitos, proposições, hipóteses e método” (Minayo, 2007, p. 26). Gil (2002, p. 53) definiu o estudo de campo como uma pesquisa que “[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”, sendo “[...] desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Participaram da pesquisa um gestor e oito docentes da EMCA, de ambos os sexos, com idades variando entre 30 e 50 anos, que responderam a uma entrevista individual face a face (gestor) e a um questionário enviado por *e-mail* (docentes). Inicialmente, encaminhou-se o *e-mail* a 20 docentes, mas somente oito responderam. A identidade dos participantes foi preservada, de modo que foram nomeados no estudo como G1 (gestor 1) e D1 (docente 1), D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8.

O tempo de magistério e o perfil de formação dos participantes estão registrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil acadêmico do gestor e dos docentes participantes da pesquisa.

Gestor/docentes	Tempo de magistério (em anos)	Formação acadêmica
G1	23	Licenciatura em Pedagogia e mestrado em Educação
D1	7	Mestrado em Educação, com licenciatura em História e Curso Normal/Formação de Professores
D2	14	Licenciatura em Pedagogia e Curso Normal/Formação de Professores
D3	10	Licenciatura em Pedagogia e mestrado em Educação
D4	7	Licenciatura em Pedagogia
D5	9	Licenciatura em Pedagogia
D6	8	Licenciatura em Pedagogia
D7	6	Licenciatura em Pedagogia e Letras e Curso Normal/Formação de Professores
D8	31	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Dados obtidos durante a realização da pesquisa.

Percebeu-se que todos os participantes tinham nível superior e um tempo significativo de experiência no magistério. A partir desse perfil, é importante mencionar que três deles (G1, D3 e D7) não lecionavam mais na escola. Todavia, esse grupo vivenciou diferentes contextos escolares, gestões e cenários políticos, o que foi importante para a análise. Assim, há diversidade nos dados encontrados, fato positivo e significativo para a originalidade desta pesquisa.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram utilizados como instrumentos de investigação uma entrevista individual face a face e um questionário semiestruturado, ambos com questões abertas e ambos validados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRRJ.

A entrevista se compunha de uma única questão, direcionada ao gestor participante: “Durante sua gestão, quais foram os desafios que a escola teve?”. Para Gil (2008, p. 109), a entrevista se define como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

O questionário, composto de cinco questões, foi enviado por *e-mail* aos oito docentes participantes. Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário é uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Assim, a aplicação da entrevista e do questionário se adequou perfeitamente, em especial por buscar esclarecimento sobre o conhecimento popular.

O questionário foi organizado da seguinte forma:

Questão 1: Você teve acesso a uma formação qualificada para atuar como educador do campo antes ou durante seu ingresso nesta Escola do Campo?

Questão 2: Quais foram os meios utilizados para qualificar os profissionais da escola?

Questão 3: Quais os conflitos ideológicos, sociais e políticos que você, como educador, já travou no atual panorama político-educacional do Brasil, no que diz respeito à Educação do Campo e aos movimentos sociais?

Questão 4: Na escola, há algum diálogo com os movimentos sociais do campo?

Questão 5: Quais os desafios da escola relativos ao compromisso para uma Educação do Campo igualitária e emancipatória?

Todas as informações dos participantes foram utilizadas apenas para esta pesquisa, sendo o sigilo assegurado e o consentimento fornecido por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ, conforme registrado no processo de número 23083.017627/2020-84, ficando estabelecido que ela atende aos princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 (Brasil, 2013), que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

3 Resultados e discussão

Dando começo ao tópico, e procurando contemplar os objetivos propostos, inicia-se aqui a análise das respostas obtidas no questionário, que buscou sondar a existência de formações qualificadas para docentes que atuam na realidade do campo da Escola Municipalizada Campo Alegre, observando como se deram essas qualificações e relatando desafios e conflitos vivenciados pela escola e seus docentes frente à Educação do Campo e aos movimentos sociais.

Com relação à Questão 1 (“Você teve acesso a uma formação qualificada para atuar como educador do campo antes ou durante seu ingresso nesta Escola do Campo?”), observou-se que as formações na EMCA não alcançaram todos os educadores que responderam ao questionário. Primeiro, pela questão da diversidade de períodos em que cada um lecionou e, ainda, porque a rotatividade de docentes envolveu a realidade da escola desde sua fundação. Também se destacou a escassez de propostas oriundas da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

Comentando, então, a questão, o docente 1 respondeu:

Tive acesso à formação específica para atuar como educadora do campo durante minha permanência na Escola Municipalizada Campo Alegre. Participei, durante os anos de 2017 e 2018, dos encontros promovidos pelo Curso de Formação Continuada para Educadores da Educação do Campo de Nova Iguaçu, ministrado pela professora Marília Campos, da UFRRJ, e realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (Semed). Nesse espaço formativo, conheci educadores que atuam em movimentos sociais na Baixada Fluminense e professores que lecionam em Escolas do Campo na Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Participei também do Programa Escola da Terra (dezembro/2018 a junho/2019).

Alguns docentes que não receberam formação antes e ao longo de sua permanência na EMCA desenvolveram suas práticas a partir do que Tardif (2005, p. 58) chamou de saberes docentes: “[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido a situações de trabalho que lhes são próprias”. Tais saberes se ligam à prática, mas se questiona até que ponto essa base empírica é suficiente para atender às demandas de uma verdadeira Educação do Campo.

O docente 4, que não recebeu formação específica para o campo, relatou: “Estou trabalhando na Escola de Campo por um ano. Até hoje não me foi fornecida nenhuma formação específica para a área. Por conta própria, estou matriculada em um curso da Escola da Terra, esperando o início”.

Essa é uma realidade que muitos docentes enfrentam: a necessidade de buscar o conhecimento para dar conta de uma demanda. Essa busca por conhecimento sobre a especificidade da Educação do Campo é divulgada em pesquisas como esta e em muitas outras (Arroyo, 2012; Gonçalves, 2021; Borges *et al.*, 2023). Também há cursos acadêmicos como a licenciatura em Educação do Campo (LEC). Alguns docentes alegaram falta de cursos e falta de tempo para essa busca de formação por conta própria.

O docente 4 relatou, ainda, que se encontra em formação, pela própria prática atual na EMCA. Segundo Tardif (2005, p. 249), esses “[...] conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos; necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”. Assim, a formação em exercício é também fundamental, por se tratar de uma formação contínua, porém não deve ser única.

Nos dois casos de formação, antes ou ao longo da prática pedagógica, é insubstituível que se tenha uma formação específica para lecionar em uma Escola do Campo. A falta de formação antes e ao longo do trabalho exclui a educação com as especificidades do campo, Acredita-se, assim, que ambas são insubstituíveis.

Quando se traz a discussão da formação com as especificidades do campo, entende-se “formação” como toda e qualquer ação de estudo voltada aos pensamentos científicos e sociais construídos por movimentos sociais do campo. Desse modo, a formação não se restringe somente a cursos de formação ou de licenciatura reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), mas engloba também rodas de leituras, palestras, estudos dirigidos e todas as atividades com reflexões e ações sobre os propósitos da Educação do Campo (Brandão, 1987; Arroyo, 2014; Martins, 2020).

A partir das contribuições oferecidas por Arroyo (2012) e Santos (2016), compreende-se que as lutas dos movimentos sociais do campo foram e são por um projeto de formação de docentes que dê prioridade a programas de formação que tenham como referência a pedagogia da terra. Nos relatos dos docentes, percebeu-se que existem movimentos de universidades,

movimentos sociais e até da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Nova Iguaçu para oferecer cursos de formação.

Em relação ao comentado, Arroyo (2012, p. 359) questionou: “[...] como está sendo construída essa concepção de formação?”. Compreende-se também, a partir dos relatos, que essa concepção está em processo de crescimento, como comprovado por trabalhos desenvolvidos na escola, apesar da pouca estrutura disponível para implementação de uma pedagogia do campo.

Os docentes 4 e 6 não receberam formação específica para lecionar na modalidade. A falta de formação ou a formação genérica, como nos falou Arroyo (2012, p. 359), “[...] privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo”. Essa proposta de privilegiar a visão urbana ocorre desde o período em que o Estado demitiu os docentes que faziam parte da cultura do assentamento e contratou docentes da cidade, que vinham de outras realidades, distintas daquelas do campo.

A escola ofereceu formação em diferentes períodos, e esses períodos não alcançaram todos os educadores. Aqueles que lecionam ou lecionaram na escola possuem habilitações para docência em diferentes níveis de ensino. Todavia, retornando a Arroyo (2012), o autor afirmou que é necessário superar o protótipo único de docente-educador. Segundo Ramos (2016), um período formativo que marcou a EMCA ocorreu em 2011, quando a escola, unida à UFRRJ, à Comissão Pastoral da Terra (CPT) e ao MST, desenvolveu formações com temas que atendiam às especificidades do campo.

Um elemento que marcou a movimentação interna recente da Escola Municipalizada Campo Alegre foi o processo de formação continuada de professores e a proposta de construção de um material didático, especificamente, voltado para a realidade local. A iniciativa da UFRRJ, CPT e MST em realizar uma formação para os profissionais da educação, lotados nessa Escola, marcou a gestão [...] no ano de 2011. Gestão essa preocupada no estreitamento das relações com os movimentos sociais mencionados acima e a associação de produtores rurais das sete regionais de Campo Alegre (Ramos, 2016, p. 17)

Entende-se a relevância das lutas que a gestão enfrentou para desenvolver um trabalho tão significativo de formação na EMCA, no ano de 2011. Essa formação foi a semente de

frutos que a escola colhe até os dias atuais, em trabalhos que são desenvolvidos com a utilização de um livro elaborado para essa formação.

Sobre a Questão 2 (“Quais foram os meios utilizados para qualificar os profissionais da escola?”), o docente 1 observou:

Antes da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) oferecia diferentes cursos de formação para professores na Casa do Professor. Hoje, todas as formações são realizadas à distância. Eu participei de dois projetos: a formação para educadores, restrita à Educação do Campo, ministrada pela professora Marília Campos, e o Programa Escola da Terra, [ambos] organizados pela UFRRJ.

A partir desse comentário, entendeu-se que a Semed ofereceu aos docentes cursos de capacitação na própria unidade da secretaria local, denominada Casa do Professor, e, ainda, que ocorreram dois cursos de iniciativa da UFRRJ para formar docentes. Ao buscar informações sobre esses cursos, encontrou-se o Programa Escolas na Terra, que faz parte de uma iniciativa para melhorar as condições de ensino e aprendizagem de estudantes de Escolas do Campo e comunidades quilombolas. O programa promove a formação continuada para docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à mesma questão, o docente 5 informou:

A qualificação que eu fiz foi de campo. Visitamos Escolas do Campo em áreas realmente com cultura de trabalhos agropecuários. Tivemos cursos e palestras de pessoas que vivenciavam isso na prática. O campo para eles era uma realidade, para os alunos, não. Os alunos vislumbravam sair de lá e seguir a vida na metrópole. Eram poucos que realmente queriam empreender no campo. Muitos tinham vontade de seguir outros rumos, que também não eram ambiciosos: motorista de ônibus; vendedor em loja; servir o quartel, era o que a maioria dos meninos queria. Enfim, eram outras perspectivas, que não estavam de acordo com aquela realidade.

Constatou-se, nesse comentário, a perspectiva do êxodo rural. Segundo Carvalho (2013), o êxodo da juventude rural ocorre em Campo Alegre devido à falta de investimentos públicos e à escassez de oportunidades para os jovens do campo, e essas falhas se refletem nas escolhas relativas à continuidade da convivência no assentamento e na escola.

Para o campo pouco se investe em políticas públicas que viabilizem que o jovem permaneça no seu espaço com dignidade e com garantia das condições básicas para produção e reprodução social da vida, cultural, econômica. A efetivação desses direitos deveria ser prioridade do poder público, assegurando os direitos referentes a saúde, cultura, lazer, educação não só do jovem como da população do campo (Carvalho, 2013, p. 39)

Sendo assim, a observação que o docente 5 fez dialoga com a pesquisa realizada por Carvalho (2013) no que diz respeito aos limites e às possibilidades da permanência dos jovens no Assentamento Campo Alegre. Essa permanência é ameaçada por muitas faltas que ocorrem no campo.

O docente 6 afirmou: “Em Nova Iguaçu, há formações continuadas voltadas para a realização de avaliações externas. Além disso, ideias e acompanhamento para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos e deficiências – apenas”.

A formação de docentes é oferecida pela secretaria de Educação por meio da Casa do Professor. O que se pretende entender nesta pesquisa é se essa formação é voltada às especificidades da realidade local em que o docente está inserido. Alguns docentes relataram ter participado de formações com a temática da Educação do Campo, outros, todavia, não.

O docente 5 comentou:

A qualificação que eu tive foi financiada por ONGs estrangeiras que tinham convênio com a escola. No entanto, vejo que, atualmente, a Semed tem propiciado uma atenção aos professores que trabalham no campo, com cursos e palestras por meio da Casa do Professor, um setor da Semed.

A partir desses relatos, observou-se a inconstância da formação continuada para os docentes da EMCA. A secretaria não ofereceu formação contínua a todos. Os episódios formativos não alcançaram todos os docentes que, em diferentes momentos, lecionaram na escola. Portanto, percebeu-se que existiam docentes que nunca haviam recebido formação com as especificidades do campo.

Essa é a realidade de diferentes períodos de ensino na escola. Para Ramos (2016), na EMCA e em Escolas do Campo do município de Nova Iguaçu, existem algumas resistências por parte dos docentes, e eles rejeitam a necessidade de uma formação específica para o campo, pois não reconhecem as especificidades do campo. Ramos (2016, p. 17) relatou: “A

discussão sobre a necessidade, ou não, de formação específica para o trabalho com as populações do campo em Nova Iguaçu ainda é polêmica”.

Nesta pesquisa, reconheceu-se que a Semed de Nova Iguaçu disponibilizou escolas e cursos para formação em diferentes períodos e de forma ocasional. Assim, percebe-se que essa formação não ocorre de maneira contínua.

Com referência à Questão 3 (“Quais os conflitos ideológicos, sociais e políticos que você, como educador, já travou no atual panorama político-educacional do Brasil, no que diz respeito à Educação do Campo e aos movimentos sociais?”).

Para que a Educação do Campo exista, ela precisa constantemente resistir. Essa afirmação é muito difícil, pois o ideal seria que não precisasse resistir, mas sim que tivesse acesso, em sua totalidade, aos direitos que os povos assentados vêm garantindo com todas as suas demandas. Todavia, para que esses direitos se concretizem, são e serão necessárias lutas dos povos do campo e dos docentes do campo.

Respondendo à questão, o docente 1 mencionou:

Os conflitos são constantes, principalmente em minha rotina escolar. A Educação do Campo é um movimento de contestação e de resistência às referências educacionais pautadas na idealização da cultura capitalista. É um projeto de sociedade contra-hegemônico, em oposição ao agronegócio, à expropriação dos saberes acumulados entre a população camponesa e à subalternização exploratória da terra encampada pelo capital. Quando meu trabalho pedagógico não caminha, minimamente, nesta direção, sinto-me frustrada. Os conflitos que travei no atual panorama político se associam à oposição ideológica e política ao projeto educacional defendido pela atual gestão política do governo federal.

A questão em pauta tem relação com os objetivos de avaliar os desafios da escola relativos ao compromisso para uma Educação do Campo igualitária e emancipatória, frente aos conflitos ideológicos, sociais e políticos que a escola trava no atual panorama político, bem como face à indeterminação da Educação do Campo como modalidade de ensino.

O docente 3, em sua fala, ressaltou:

Acredito que o principal conflito existente seja a sobreposição dos valores sociais, políticos e ideológicos da comunidade urbana aos do povo do campo. Acredito que seja um conflito para além da Educação do Campo, haja vista a atual realidade. Percebo dentro da minha realidade, enquanto grupo escolar, que existe uma busca pelo resgate da cultura e dos valores do povo do campo.

Nas afirmações dos docentes, percebe-se a constância dos conflitos em sua rotina escolar. A educação pública em si já é um desafio, e enfrentar esse desafio na rotina escolar torna os percursos pedagógicos ainda mais acidentados para o docente.

Assim relatou o docente 4:

Noto que lecionar em uma Escola de Campo é encarado com muitos preconceitos, relacionados à distância da escola, aos alunos e à comunidade escolar. Quando fiz a escolha de mudança, fui questionada por diversos professores se era a melhor opção para mim. Percebo também uma desvalorização da comunidade com seu próprio local. Ouço muitas falas de crianças que querem se mudar para outro bairro. Mas há um apreço pela escola, como se fosse a escolha certa para mudar a realidade pessoal.

Nessa fala, é possível notar que o docente optou por estar na escola e por fazer parte desse movimento. Ele comenta sua percepção em relação às crianças, à comunidade e ao local de moradia – há preconceito em relação a habitar o local. Mesmo assim, existe um apreço pela escola, que é vista como um local que pode proporcionar mobilidade social.

O docente 8 relatou:

No período em que trabalhei na escola, tivemos dificuldades em ser reconhecidos pela Secretaria Municipal de Educação como uma escola que exigia um currículo diferente das demais escolas municipais, assim como profissionais com uma formação adequada.

Nesse trecho, percebe-se um enfrentamento que ocorreu, visto que os docentes tinham formação para desenvolver práticas pedagógicas de Educação do Campo, ou seja, ocorria a identificação entre Escola do Campo e comunidade, mas a Secretaria Municipal de Educação tentava impedir.

O docente 6 acrescentou em sua resposta:

Atuei durante dois anos e meio na Escola do Campo no município. Nesse período, a equipe dialogava sobre a importância de trabalharmos aspectos agrícolas, que havia anos eram o forte da localidade, porém haviam se perdido com o tempo. Havia projetos de construção de hortas e preparação do solo com as crianças, porém não se consolidavam. Eram debates rasos e com poucos fundamentos, e sem muito envolvimento, talvez devido à ausência de conhecimento pela equipe docente e pela equipe de formação continuada.

Nesse outro exemplo, o trabalho pedagógico voltado para a Educação do Campo não ocorreu devido à falta de formação continuada da equipe para trabalhar conceitos que não conhecia. A falta de formação foi o principal conflito que esse docente expôs em sua fala.

O docente 5 comentou:

Com relação à Educação do Campo, na minha época, os meus conflitos eram sobre desenvolver atividades que reafirmassem a posição deles como moradores do campo e que trabalhavam para o campo, enquanto muitos não desejavam tal futuro. O ensino direcionado para o campo era muito útil, eu aprendi muito, bem como os meninos tiveram atividades variadas que poderiam ser desenvolvidas a fim de terem uma renda. No entanto, muitos saíram dessa escola por não se identificar com essa proposta, pois tinham objetivos para além do campo. Queria mudar sua vida! Eu acreditava que precisava também apresentar outras possibilidades, a fim de que pudessem fazer escolhas.

As lutas são permanentes, pois vive-se um panorama político em que se descobriram as potências dos movimentos sociais e suas mobilizações. O governo (2019 a 2022) extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que era a secretaria do MEC responsável pela diversidade e que incluía todas as modalidades de educação. Nesse sentido, entendeu-se essa ação como uma ameaça (Tafarel e Carvalho, 2019; Jakimiu, 2021).

A falta de parceria entre a Educação do Campo e a liderança política do governo dificultou os avanços dessa educação. O governo fez com que o docente necessitasse reafirmar a Educação do Campo como direito.

Inviabilizar a educação de quilombolas, indígenas e camponeses fez parte do projeto de destruição da educação. Para a gestão do governo citado, o campo era como um “não lugar”, e esse “não-lugar” não necessitava de educação – sobretudo uma Educação do Campo que se opusesse à proposta de dominação embutida em uma educação pensada para o espaço urbano.

Alguns docentes se posicionaram em defesa da Educação do Campo e da necessidade de especificidades para ela. Em algumas respostas, porém, se perceberam apropriações de conceitos negativos em relação aos movimentos sociais. Historicamente, todas as políticas e conquistas que a Educação do Campo teve foram fruto das lutas que os movimentos sociais travaram. Assim, constata-se que a falta de formação afeta o reconhecimento da importância dos movimentos sociais e a percepção sobre a especificidade da Educação do Campo.

O docente 7 relatou:

Acredito que, na educação, os conflitos ideológicos estão presentes sempre, seja nas escolas da cidade ou de zonas rurais. O que percebo em relação às Escolas do Campo, da cidade em que atuo, é que muitas vezes (imensa maioria) não possuem uma formação básica, permitindo assim que políticos as usem como massa de manobra.

Essas respostas trazem reflexão a este trabalho. Existe um conflito entre comunidades urbanas e povos do campo, e esse conflito vai “para além” das lutas da Educação do Campo. A educação – pública e privada – do país é vítima de conflitos, por isso a importância das formações. Por meio delas, haverá mais empoderamento e percepção sobre as lutas e os desafios que os povos enfrentam. A falta de escolarização de uma comunidade interfere, diretamente, tanto nas escolas urbanas quanto nas Escolas do Campo, e esse fato faz com que essas comunidades sofram com a manipulação de líderes políticos da cidade e acabem se afastando dos interesses e lutas dos movimentos sociais.

Os conflitos dos docentes, ao desenvolver práticas pedagógicas que reafirmem a vida dos sujeitos do campo, demonstram que há na gestão municipal uma oposição à Educação do Campo. É lamentável ouvir um docente narrar que práticas pedagógicas e propostas de ensino específicas para a Escola do Campo foram rejeitadas dentro de uma Escola do Campo.

Após analisar as respostas dos docentes, notou-se que existia, em grande parte, uma clareza de compreensão sobre os desafios que a Escola do Campo enfrenta. Compreende-se que a falta de formação pode impedir o docente de reconhecer os desafios que ele e os povos do campo enfrentam para a sobrevivência da Escola do Campo em seus territórios.

Os problemas mencionados pelos docentes foram os seguintes: contestação e resistência na rotina; frustração; oposição aos trabalhos com aspectos agrícolas; falta de consideração com a importância de trabalhos com conteúdo agrícola; ausência de

conhecimentos para trabalhar conteúdo da pedagogia da terra; falta de investimento na Escola do Campo e na educação pública como um todo; lutas pela identificação dos estudantes como sujeitos do campo; evasão de alunos; baixa escolaridade das famílias, influenciando o desenvolvimento e o acompanhamento da criança na escola; falta de valorização do local de moradia por parte da comunidade; e êxodo rural; entre outros. Assim, as respostas encontradas nesta pesquisa dialogam com os desafios da escola relativos ao compromisso para uma Educação do Campo igualitária e emancipatória, confirmando esses desafios.

Iniciando a análise da Questão 4 (“Na escola, há algum diálogo com os movimentos sociais do campo?”), o docente 1 relatou:

Infelizmente não há, mesmo sabendo do protagonismo dos movimentos sociais nos processos históricos de lutas favoráveis à Educação do Campo no Brasil, mesmo ciente do protagonismo dos movimentos sociais em Campo Alegre, responsáveis, inclusive, pela existência da unidade escolar onde leciono no assentamento. A Escola Municipalizada Campo Alegre, antiga Escola Comunitária Limberg, não existiria sem a atuação dos movimentos sociais durante o processo de ocupação em 1984.

Segundo a resposta, na atual realidade escolar da EMCA, não há diálogo com os movimentos sociais do campo. O docente 7 comentou a importância desses movimentos na construção histórica do assentamento e da escola, o que demonstrou que ele possui conhecimentos específicos sobre a história da escola em que leciona.

Ainda não. Espero que aconteça em breve. Porém acredito que isso não ocorre devido à falta de conhecimento dos indivíduos da região quanto a esses movimentos e como estes poderiam lhes ser úteis na “exploração” do potencial econômico das zonas rurais.

A partir desses relatos, observam-se fortes comentários, por parte da maioria dos docentes, sobre a ausência de diálogo com os movimentos sociais do campo. Porém, mesmo com essa falta de interação, Ramos (2016) relatou que a Semed de Nova Iguaçu havia incorporado ao plano municipal de educação (PME) os princípios da Educação do Campo. Para o autor, a integração desses princípios ao PME (2008-2018) foi uma vitória.

Ao incorporar as propostas ali contidas, a conferência municipal condensou uma longa caminhada trilhada há décadas pelos povos camponeses, em luta, por esse país afora. Para os movimentos sociais de Nova Iguaçu, essa articulação significou uma relevante vitória no plano das propostas e, em médio prazo, pode contribuir para a transformação das condições físicas e humanas das escolas e práticas pedagógicas do campo (Ramos, 2016, p. 12).

Ainda segundo Ramos (2016), ao se contemplar no PME os princípios da educação estabelecidos na Conferência de Luziânia, de 1998, obteve-se uma grande conquista para os movimentos sociais do campo de Nova Iguaçu, pois isso denotou o reconhecimento, por parte da Semed, da importância da Educação do Campo e dos movimentos sociais na Baixada Fluminense.

Esses acontecimentos demonstraram que, em tais planejamentos da educação do município, a gestão que estava à frente da secretaria se preocupava em dialogar com a Educação do Campo e com os movimentos sociais. Para que não ocorra ausência de diálogo com os movimentos sociais, existe a necessidade, como afirmou Arroyo (2012, p. 36), de incorporar aos cursos de formação de docentes do campo os movimentos sociais, como atores centrais: “Levam para os cursos formais a riqueza de práticas, de concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais”.

Essa soma contribui para que os militantes exijam a Educação do Campo de direito dos sujeitos do campo e colaborem para a formação de docentes qualificados. Para Ramos (2016), é fundamental a participação dos movimentos sociais na Escola do Campo, dialogando com os processos formativos, a fim de romper com as individualidades que ocorrem nos meios educacionais.

A participação dos sujeitos, individuais e coletivos, da Educação do Campo nas experiências de formação e cooperação é essencial, rompendo com o trabalho individual e isolamento, cada vez maior, dos pares e áreas de conhecimento. Essas experiências, se transformadas em ferramentas de lutas, fortalecem todo o processo. Que interessante seria [...] se todas as Escolas do Campo considerassem, na sua organicidade, a estreita relação entre ocupações de terras improdutivas, produção agroecológica, histórias de vida, formação político-pedagógica emancipadora, gestos, resistências, identidades e memórias de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos do campo (Ramos, 2016, p. 12).

Arroyo (2012, p. 363) comentou que é necessário “[...] ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação”. Tais quesitos não foram

identificados nas respostas dos docentes 1, 4, 5, 6 e 7. Segundo eles, não existiu diálogo da escola com os movimentos sociais e, sem essa participação, houve um empobrecimento dos conhecimentos sobre os movimentos sociais do campo.

Os docentes que lecionam na Escola do Campo com educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental têm, na maioria das vezes, formação para educação básica e disciplinas específicas, como é o caso dos licenciados em Português, Matemática e demais licenciaturas que habilitam para a educação básica.

O objetivo da quarta questão foi identificar se existe diálogo da escola com os movimentos sociais e vice-versa. Nesse contexto, vale ressaltar um texto de Arroyo (2012, p. 363):

As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para [os Ensinos] Fundamental e Médio ou para a educação escolar da infância e de jovens e adultos. Essa concepção se limita aos processos escolares e com ênfase no ensino-aprendizagem, secundarizando os processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitário dos educandos. Sobretudo ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. Que profissionais formar para acompanhar esses processos formadores escolares e extraescolares mais plurais?

A finalidade dos movimentos sociais é relacionar os conteúdos escolares a didáticas que colaborem para a luta por reforma agrária. Os conteúdos desenvolvidos na Escola do Campo precisam contribuir para a compreensão da função social da terra e sua distribuição de forma justa. E essa luta e essa compreensão acontecem a partir dos movimentos sociais do campo, que são insubstituíveis no diálogo com a Escola do Campo em todos os seus processos formativos (Souza, 2002; Rocha, 2017).

Finalizando o questionário, examinaram-se as respostas à Questão 5: “Quais os desafios da escola relativos ao compromisso para uma Educação do Campo igualitária e emancipatória?”.

Os desafios de uma educação igualitária e emancipatória se baseiam na defesa da Educação do Campo como uma educação pautada nos princípios agroecológicos. No entanto, esses princípios são desconhecidos por docentes formados para lecionar em escolas urbanas, e a concepção de Educação do Campo sofre. Segundo Arroyo (2012, p. 359), “[...] a concepção

e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo”. Essa conformação é necessária para que os profissionais e a Escola do Campo superem esses desafios.

Na opinião do docente 1:

Os desafios são muitos! Segundo Caldart (2009, p. 43), a Educação do Campo, projetada pelos movimentos sociais, é um projeto de “[...] humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente. A defesa de uma educação pautada pelos princípios agroecológicos, soberania alimentar, reforma agrária e proteção ambiental faz parte dos desafios da escola por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória.

A Escola do Campo não é valorizada e não há uma conscientização sobre a importância dos trabalhos que ela desenvolve. De acordo com Molina e Sá (2012, p. 330):

Uma das possibilidades da Escola do Campo é contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo e melhorar as possibilidades de resistência dos sujeitos do campo aos processos de desterritorialização que lhes têm sido impostos pelo voraz aumento das estratégias de acumulação de capital desenvolvidas pelo agronegócio.

Essa falta de valorização pode ter relação com o projeto de desmonte da Educação do Campo devido às suas potencialidades (Molina; Sá, 2012).

Diz o docente 3: “Há falta de uma proposta de ensino que contemple a realidade do campo e valorize a cultura, qualificando os profissionais e promovendo ações que valorizem a cultura e o trabalho”.

A Escola do Campo de Campo Alegre é desafiada desde seu nascimento, e ela enfrenta esses desafios, pois “uma de suas possibilidades é contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo” (Molina; Sá, 2012, p. 332). A indeterminação por ser uma Escola do Campo é o desafio principal que se identifica nesses relatos, porque, a partir da falta de identidade da escola, a secretaria a torna igual às demais escolas do município. A Escola do Campo não é igual. Nenhuma escola é. Existem singularidades nas escolas, nas formas de ensino e nas formações dos docentes.

Sobre a quinta questão, o docente 5 ponderou:

Pareço muito negativa, mas acho que estou mais para “decepcionada”. Foi uma experiência boa que tive. Da mesma maneira que pude ser mediadora do conhecimento, eles me ensinaram muito. No entanto, eu acredito que não seja um problema só da Escola do Campo, mas também de todas as escolas, a falta de recursos. Precisaria de investimentos em recursos para que o ensino se desenvolvesse da melhor maneira – e uma qualificação real e prática, não abstrata. De certa maneira, um fator está interligado ao outro: a qualificação precisa estar acompanhada de investimento em recursos. Como pôr em prática com algo que você não possui?

As Escolas do Campo do município de Nova Iguaçu resistem, os docentes lutam todos os dias mesmo com muita falta de investimento. Não deveriam existir tantos desafios como os que foram encontrados nesta pesquisa e em muitas outras já desenvolvidas sobre a Educação do Campo, porém eles existem (Munarim; Locks, 2012; Molina, 2015; Moraes; Santos, 2019; Andrade; Rodrigues, 2020).

O docente 6 relatou alguns desafios:

Hoje compreendo que a Educação do Campo é de muita importância, porém com investimentos quase nulos. A educação brasileira necessita fortalecer essa modalidade não apenas em aspectos geográficos ou territoriais, mas culturais e sociais. É preciso políticas públicas que viabilizem formações para os profissionais da educação. Em minha atuação, muitos professores (e eu me incluo nesse espaço) utilizavam justificativas de não trabalhar os aspectos do campo porque as crianças não se interessavam mais, pois a atenção era para celulares e computadores. As tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais fortalecidas, e nos tempos que estamos vivendo nos provam que vieram para ficar. Acredito que precisam ser usadas para potencializar essa educação, para que os alunos sejam atuantes, sintam-se parte do processo, possam questionar, problematizar, por exemplo, as condições dos trabalhadores, como a mídia expõe isso, o agronegócio e a valorização das áreas rurais.

O que se percebe é um projeto de desconstituição e fechamento da escola por parte do Estado, que se ausenta do cumprimento de políticas que assegurem as formações continuadas e as diretrizes para a educação básica nas Escolas do Campo. A Escola do Campo necessita de atendimento às suas especificidades enquanto escola que forma sujeitos do campo, sujeitos que carregam características próprias de vida, diferentes daquelas dos sujeitos de escolas e espaços urbanos.

A partir daqui, inicia-se o relato das considerações do gestor da EMCA durante a entrevista individual face a face. Entendeu-se sua opinião como de grande valor, pois foi durante sua gestão que houve grandes lutas para o desenvolvimento de um trabalho de

formação na escola (ano de 2011). Essa formação foi a semente de frutos que a escola colhe até os dias atuais. A pergunta única realizada na entrevista foi: “Durante sua gestão, quais foram os desafios que a escola teve?”. Começando, o gestor reportou:

Não deixar a escola fechar! Pegamos uma escola com menos de 50 alunos matriculados, dos quais poucos a frequentavam. Sabíamos que muitas crianças da região estavam em casa. Fomos atrás delas, de casa em casa. De sítio em sítio. Tivemos que fazer um trabalho de convencimento de que a escola estava funcionando e que era direito das crianças – tínhamos transporte, professores, alimentação, materiais –, e de que a nossa gestão era diferente. Eu havia sido “interventor” – odeio esse termo – indicado pelos movimentos sociais para que a unidade escolar não fosse fechada por falta de alunos.

O ano de 2011 foi um ano em que ocorreu um enorme número de fechamentos de Escolas do Campo. Segundo Santos (2016, p. 40), “entre 2003 e 2013 mais de 31,40% dessas escolas foram fechadas em função de nucleação”. O autor explica que a nucleação é uma forma de unir Escolas do Campo a escolas em espaços urbanos. Essa medida afasta os estudantes de sua comunidade e da vivência no assentamento, contribuindo para a falta de pertencimento e identidade do estudante camponês.

O G1 prosseguiu com o relato dos desafios:

Conquistar os colegas profissionais por ter sido oficialmente “interventor” nomeado pelo governo e indicado pelo MST, pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe), pela CPT. Os medos que causei entre os colegas foram diversos. Alguns – por eu ser grandão e bruto – pensaram que eu faria o papel de ditador autoritário. Outros imaginavam que eu fosse implantar uma “ditadura comunista”, pois sabiam dessa fama que tenho ou tinha. Foi mais difícil convencer os colegas profissionais do que a comunidade!

A relação entre gestor e equipe pedagógica é diretamente afetada pela forma de gestão. Uma gestão participativa proporciona diálogo e envolvimento. O trabalho do diretor em uma Escola Pública do Campo precisa atender às especificidades de um trabalho coletivo, comprometido com uma educação que envolva todos os sujeitos. O gestor tem um importante papel no fortalecimento da união, da ética profissional e do compromisso de todos com o trabalho pedagógico.

O G1 também comentou:

Penso que quebrar a resistência dos colegas professores foi o maior desafio. Hoje penso que eles possuem uma visão menos preconceituosa dos movimentos sociais, e por isso estariam mais propensos e “desarmados” para dialogar e refletir acerca da modalidade da Educação do Campo. Às vezes plantamos sementes que ficam germinando, quietinhas, devagarzinho e quando menos se espera elas eclodem, brotam e nascem os frutos. E nem sempre os que plantam são os que colhem. Por que eu lembrei essa fala? Porque o livro paradidático que nós fizemos, eu sinto, foi a “semente” que nossa gestão plantou! Dentre os desafios já expostos acima, um me deixava muito mal: a resistência perversa e maldosa de alguns colegas a fazer um trabalho sério ou pelo menos humanista, solidário. Passei a compreender quando Pierre Bourdieu diz que “os professores são a parte dominada da classe dominante”. Compreendi melhor quando Lúcia Neves afirma que “os professores exercem um trabalho de conformação social dos filhos da classe trabalhadora”.

E ainda:

Então, eu ficava como? Como defender uma categoria de profissionais que em seu trabalho na classe exerce um papel tão autoritário, conformador e opressor do povo quanto os donos do capital? Uma categoria que se nega a estudar? Se nega a ler? Que se nega a organizar-se teoricamente, sindical, pedagogicamente? Eu era dirigente sindical! E, olhe, quando percebi a resistência de alguns colegas professores que nunca liam os textos precisamente distribuídos, passei a propor que nos detivéssemos apenas nos dez princípios expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que buscassem elaborar atividades pedagógicas que pudessem ser praticadas em classe a fim de atingir os objetivos principais do PCN.

Nessas falas, o gestor observou que seu maior desafio na Escola Municipalizada Campo Alegre foi quebrar a resistência dos docentes em relação à formação. A questão da resistência de alguns grupos faz parte da realidade das Escolas do Campo, pois muitos docentes que ali estão foram alocados na escola como forma de punição pela secretaria, e esse é um dos fatos que os tornam resistentes. O gestor constatou, ainda, algo muito presente no contexto da educação: a falta de interesse dos docentes em se formar, em estudar. Ao planejar uma pequena atividade, a leitura de uma página dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o grupo se nega.

O gestor continuou:

Eu sinto que grande parte do que nós vivemos hoje, dessa conjuntura protofascista, se deve ao trabalho que muitos dos nossos colegas realizam em sala de aula. A gente não trabalhou, a gente não humanizou, a gente não sensibilizou, a gente não criou. A gente criou as condições para que hoje o nosso povo se encontre alienado e à mercê dessas lideranças religiosas e políticas que alienam cada vez mais, que dirigem o nosso povo. Você vê hoje um presidente da república defendendo a tortura, e grande parte das pessoas não se indigna com isso. E está lá um dos princípios dos parâmetros curriculares: indignar-se com as injustiças, com as desigualdades, né? Aqueles dez princípios, dez objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que tem em todos os livros, menos no primeiro.

Ao fazer esse relato, o gestor demonstrou acreditar que as falhas no sistema educacional e a negligência dos profissionais da educação contribuem para o cenário político enfrentado nos dias atuais. A educação pública tem o compromisso de formar e preparar o cidadão, assim como propõem as diretrizes curriculares para o ensino nacional.

As escolhas eleitorais estão diretamente ligadas às escolhas da sociedade que se quer. O cidadão, ao manifestar em eleições a escolha por uma liderança política, automaticamente confirma em urna que apoia as propostas governamentais do candidato. Também é assim com a prática docente que se decide seguir. Esse trecho fala de decisões – decisões de criar, de humanizar, de trabalhar e de ensinar alguns docentes a lecionar para populações do campo. Outros docentes rejeitam e protestam.

Conta o gestor 1:

Teve uma coisa que ficou marcada em mim. Quando o Paulinho Chinelo deu uma formação, ele falou e eu, assim, eu quase que gozando de felicidade de ouvir os meus professores, os meus colegas terem aquela aula catedrática. E aí ele terminou a fala dele depois de uma hora e pouco e perguntou aos colegas: “Alguém quer falar? Alguém quer perguntar alguma coisa?”. Aquelas professoras que ficaram quietinhas. Aí uma levantou o dedo! Eu pensei: “Graças a Deus! Alguém vai perguntar, né?”. Aí ela: “Não, não, eu queria a revista da DeMillus para ver”. Elas estavam trocando revistas entre si. Eu achando que elas estavam lendo o texto que ele deu previamente, mas nada: elas colocavam o texto e a revista para ver as figuras. E, assim, essa é a nossa categoria, a categoria que eu também estava na direção do sindicato e tinha que defender. Era uma forma de resistência, isso também era uma forma de resistência. Elas também são das classes operárias e não querem utilizar o tempo livre para se formar, para formar filhos de trabalhadores. E essa pessoa veio ser diretora da escola.

A experiência narrada mostra uma realidade dentro da Escola do Campo, além dos desafios que a escola enfrenta em termos de permanência. Dentro dos muros da escola, há ainda os desafios de falta de infraestrutura, falta de formação docente e resistência de alguns

professores. A ação de luta do gestor pelo não fechamento da escola no assentamento foi uma das sementes plantadas, e a sobrevivência da escola atualmente, com docentes utilizando como material pedagógico o livro construído no período de sua gestão, é o fruto da semente plantada por ele. Os desafios narrados pelo gestor o formaram como educador do campo.

Todavia, esses desafios não precisariam existir se houvesse igualdade no acesso a uma formação e a uma Educação do Campo de qualidade, se as políticas públicas para a Educação do Campo e a formação continuada de professores fossem plenamente eficazes no combate à desigualdade educacional no Brasil.

4 Considerações finais

Por meio desta pesquisa, foi possível identificar que a formação, na realidade pesquisada, não é plenamente baseada nas práticas pedagógicas de ensino para o campo. A formação específica na EMCA ocorreu em determinados períodos da escola, propiciando formação apenas para alguns docentes – partindo-se dos pressupostos de que há uma rotatividade docente na escola e de que a secretaria de Educação não forneceu formação em todos os anos para os novos profissionais. A secretaria de Educação oferece somente os cursos de formação da Casa do Professor – que não contemplam a temática da Educação do Campo – e alguns fóruns anuais com a participação de especialistas no assunto.

A escola passou por trocas de docentes por diversos motivos, entre eles aposentadorias e transferências. Nesta pesquisa, identificou-se que, ao serem transferidos para a Escola Municipalizada Campo Alegre, os docentes entrevistados não receberam formação. Alguns receberam formação quando já estavam lecionando na escola. Somente no ano de 2011, existiu de fato uma formação direcionada aos docentes da EMCA, disponibilizada juntamente com a UFRRJ, a CPT e o MST, desenvolvendo temas que atendiam às especificidades do campo.

A partir desse parâmetro, ressalta-se a formação numa perspectiva emancipatória da Educação do Campo para o docente do campo, o que contribuiu para o não fechamento da escola, ao dialogar com os movimentos sociais, demandantes da Educação do Campo. Além das lutas pelo não fechamento da escola e por formação, os docentes de Campo Alegre mencionaram que ensinar fora do padrão curricular de uma educação pautada no capitalismo era um dos conflitos. Também interferiam no trabalho pedagógico a falta de reconhecimento

por parte da secretaria, a busca constante pela identidade da Escola do Campo, preconceitos contra os docentes da escola e o cenário político atual do país.

O diálogo da escola com os movimentos sociais não ocorre. Segundo as afirmações dos docentes atuais, não existe, no corrente cenário, comunicação entre a escola e os movimentos sociais do campo. Esse fato faz perceber que, para haver diálogo com os movimentos sociais, são necessárias ações formativas, busca e comunicação. Em sua entrevista, o gestor mencionou a importância das representações na formação continuada oferecida em sua gestão: “Eu?! Não! Nós! Sem o apoio e a atuação do MST, da CPT, da LEC/UFRRJ e de outros docentes, nós seríamos o ‘mais do mesmo’, e a Escola seria fechada”.

Para que exista diálogo, é necessário apoio de todos os lados e abertura de espaços. Essa ausência de diálogo pode estar relacionada com a falta de oportunidades para os movimentos sociais, ou com a inconstância da secretaria de Educação em oferecer formação aos docentes da Escola do Campo, como se identificou na Questão 4.

Ao buscar entender o perfil dos docentes que lecionam no local, não se encontraram graduados em licenciatura em Educação do Campo, o que interfere diretamente nas concepções que os docentes têm sobre a Educação do Campo. Assim, acredita-se que esse fato abre possibilidades para novos estudos, novos caminhos para entender as concepções que o licenciado em Educação do Campo constrói sobre a Educação do Campo.

Este estudo contribui, de forma teórica, para a divulgação da necessidade de formação de professores, uma formação que não deve ser pensada como única. Ela precisa ser específica para o público que vai atender. Os temas de formação analisados nesta pesquisa são específicos para o professor do campo e podem servir de referência para a elaboração de mais pesquisas que tratem da formação docente do campo. Desse modo, esta pesquisa buscou contribuir para a luta, a permanência e a qualidade da Educação do Campo.

A impressão que se construiu ao término desta pesquisa é a de que a educação pública brasileira está em luta pela sobrevivência.

O cenário de professores sem formação ou com mínima formação para as especificidades da Educação do Campo reforça, sobremaneira, a necessidade de implementação de políticas de educação para os povos do campo, como o Pronera e outras.

Os resultados refletem o quanto se precisa de implementação, fiscalização e produção de mais políticas públicas para o combate à desigualdade educacional dos povos do campo.

Referências

ANDRADE, F. M. R.; RODRIGUES, M. P. M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e234776, jan./dez. 2020.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-55.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BORGES, H. da S.; SOUZA, É. de S.; PETERNELLA, A.; MOURÃO, A. R. B. Políticas e programas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins/AM: avanços e retrocessos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 248-268, mar. 2023.

BRANDÃO, C. R. **A questão política da Educação Popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARVALHO, S. S. **Limites e possibilidades da permanência dos jovens no Assentamento Campo Alegre, Nova Iguaçu**. 2013. 92 f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, V. **Os desafios da docência em escolas rurais nos municípios de Carmo do Rio Verde e de Itapuranga em Goiás**. 2021. 23 f. Monografia (Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas) – Instituto Federal Goiano, Ceres, 2021.

GOOGLE EARTH. **O globo terrestre mais detalhado do mundo**. Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021.

LEAL, I. A. F.; SANTOS, M. P. Processo formativo docente na base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica e suas implicações nas práticas pedagógicas escolares no Brasil dos dias atuais: uma releitura crítico-reflexiva. In: SANTOS, M. P.; LEAL, I. A. F. (org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. p. 33-50.

LIMA, V. de O. **Ensino de História e Educação do Campo: as experiências da história local na construção do conhecimento histórico na Escola Municipalizada Campo Alegre, Nova Iguaçu-RJ**. 2020. 260 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

MACHADO, I. F. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2010.

MARTINS, S. F. **A educação do campo como ferramenta pela permanência na terra – a experiência de Campo Alegre**. 2020. 46 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MORAIS, F. de A. M.; SANTOS, S. C. M. Trajetórias de sucesso escolar: desafios e perspectivas na Escola do Campo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 361-390, dez. 2019.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan./jul. 2012.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-89, 2012.

ROCHA, C. J. **Interpretação dos ciclos de formação humana na construção de práticas educativas de emancipação dos sujeitos sem terras em áreas de disputa da reforma agrária**. 2017. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 2. ed. Curitiba: Editora do IBPEX, 2006.

SANTOS, R. B. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 26-46, jan./jun. 2016.

SANTOS, R. B. Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 37, p. 5-26, maio/ago. 2016.

SOUZA, M. A. Educação e cidadania nos assentamentos de reforma agrária: projetos, possibilidades e limites. **Humanities Sciences, Linguistics, Letters and Arts**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 21-40, 2002.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

Enviado em: 26/05/2023

Revisado em: 08/10/2023

Aprovado em: 08/11/2023